

ÍNDICE

1. O CONCEITO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA

Objectivos de aprendizagem

Língua Materna / Língua Estrangeira /Língua Segunda

A expansão da Língua Portuguesa no mundo

A Língua Portuguesa no Ensino Pré-Escolar e Básico

Exercício de auto-avaliação

Bibliografia específica

2. A COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO NOS DOCUMENTOS REGULADORES

Objectivos de aprendizagem

Ensino tradicional e programa actual

Componentes da competência comunicativa: competência linguística, sociolinguística e pragmática

Exercício de auto-avaliação

Bibliografia específica

3. A COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Objectivos de aprendizagem

Aquisição e aprendizagem na Língua Segunda

Correcção e adequação (*usage / use*)

Exercício de auto-avaliação

Bibliografia específica

4. AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS

Objectivos de aprendizagem

Multiculturalismo / Interculturalismo / Multiculturalidade / Interculturalidade

A competência plurilingue e pluricultural

Exercício de auto-avaliação

Bibliografia específica

5. PROPOSTAS DE TRABALHO

Objectivos de aprendizagem

A abordagem textual

Tipologia de exercícios

Actividades para a oralidade

Actividades para a leitura

Actividades para a escrita

O trabalho colaborativo

Exercício de auto-avaliação

Bibliografia específica

6. A AVALIAÇÃO

Objectivos de aprendizagem

Critérios

Tipos de testes

Níveis

Validade

Exercício de auto-avaliação

Bibliografia específica

7. CHAVE DOS EXERCÍCIOS

8. BIBLIOGRAFIA GERAL

1. O CONCEITO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- Identificar critérios de fundamentação no âmbito dos conceitos de língua materna / língua segunda / língua estrangeira
- Caracterizar elementos essenciais do português língua segunda no âmbito do contacto das línguas-culturas
- Aplicar o conceito de língua segunda a contextos onde seja pertinente
- Questionar a função das normas, usos, registos e níveis em contextos culturalmente heterogéneos

Língua Materna / Língua Estrangeira / Língua Segunda

Na expressão “língua segunda” está implícita a presença de uma outra língua a ocupar o primeiro lugar no repertório linguístico de um indivíduo. Na tradição ocidental, essa primeira língua com a qual o indivíduo contacta é denominada língua materna. Conceito do domínio individual, por vezes estende-se a um grupo nacional.

O conceito de LM (Língua Materna), uma língua adquirida na primeira socialização da criança e eventualmente reforçada pela aprendizagem escolar, define-se, pois, pela pertença de um indivíduo a um grupo humano à margem de outra aprendizagem linguística (Cuq e Gruca, 2003: 93).

Muitos autores recusam as conotações sentimentais desta designação e preferem usar um termo que, menos marcado afectivamente, permite identificar a língua da primeira socialização da criança (cf., por exemplo, Cuq, 1991: 100).

Para a definição do conceito de língua materna concorrem três critérios:

- 1º - **a primazia**, isto é, a primeira língua compreendida e a primeira língua aprendida;
- 2º - **o domínio**, isto é, a língua que se domina melhor;
- 3º - **a associação**, isto é, a pertença a um grupo social;

A **Língua Estrangeira** é normalmente uma língua estudada na escola, num contexto em que não é língua oficial, referindo-se este conceito a uma comunidade de falantes fora das fronteiras nacionais ou territoriais.

O adjectivo “segunda”, apesar do valor de objectividade aparente dado pela quantificação, não goza de consenso. Conceito didáctico *a priori*, é utilizado no âmbito de várias disciplinas como a didáctica de línguas, a linguística, a sociologia, a psicologia... mas é sobretudo utilizado nas políticas de língua dos estados, onde tem um papel nem sempre explícito.

Na prática, e do ponto de vista individual, o uso do conceito pode ser complexo, como resultado da mobilidade de pessoas, de ascendentes familiares pertencentes a mais do que uma nacionalidade, etc.

É certo que as famílias resultantes de casamentos mistos, por exemplo, de nacionalidades diferentes, são confrontadas com a necessidade de fazer escolhas linguísticas. No caso mais frequente, a língua materna (que pode muito bem ser a língua paterna) é a do ambiente circundante.

O Conselho da Europa nos documentos que tem produzido demonstra uma preocupação por estes fenómenos, pois a unificação sociopolítica assenta na livre circulação de pessoas. Uma multiplicidade de situações nas quais se opera o contacto entre as línguas em presença é um parâmetro que não pode ser ignorado na definição do conceito de língua segunda.

Jean-Pierre Cuq dá um exemplo autêntico desta situação numa Europa actual:

“Le cas de cette famille européenne, encore assez peu courant aujourd’hui, aura donc sans doute tendance à se multiplier. Le père est anglais, la mère française, et chacun parle parfaitement la langue de l’autre, ainsi que l’allemand. Ils se sont installés en Allemagne peu de temps après la naissance de leur premier enfant, à qui ils ont choisi de parler français. Le français est donc pour l’aîné, au sens propre, sa langue maternelle. Mais, ayant sans doute estimé plus tard que cette solution n’était

pas la meilleure pour la socialization de l` enfant, ils ont parlé allemand à leur second enfant. Cette langue, qui n`est ni celle de la mère ni celle du père, est pourtant la langue première du cadet.” (Cuq, 1991: 100)

À heterogeneidade das situações corresponde igualmente uma heterogeneidade terminológica. O Português Língua Segunda (PL2) na perspectiva de Portugal e da Europa não será coincidente com o dos PALOP. Da bibliografia especializada ressalta, por vezes, que o termo é usado como equivalente exacto de “língua estrangeira” ou, quando muito, surge emparelhado com “e / ou”.

Em qualquer caso, a **língua segunda designa sempre um lugar privilegiado** de uma língua entre todas as outras línguas do repertório linguístico do indivíduo:

“Toda a língua não primeira é uma língua estrangeira. De entre as línguas estrangeiras, algumas têm características particulares pelas quais são designadas línguas segundas” (Cuq, 1991: 99).

Por conseguinte, a **noção de língua segunda** tem a ver com o **estatuto** dessa língua (Strevens e Littlewood). De acordo com este pressuposto, Helena Ançã reserva o termo “língua segunda” para os casos em que o falante usa a língua do seu país de acolhimento ou a língua oficial do seu país, mas não sendo qualquer das duas a sua língua materna:

“O estatuto da língua é o principal aspecto a considerar: L2 é língua oficial e escolar, enquanto LE, apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspecto, há uma série de factores e afastamento da LE e L2 (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de L2 com o da LM.” (Ançã, 2002: 61)

No caso dos países de língua oficial portuguesa, devem ter-se em conta as **funções sociais** no seio da comunidade onde a língua é falada. Já no caso da população escolar em Portugal, os almejados objectivos da integração e comunicação têm de atender à diversidade

linguística e cultural presente nessa comunidade. E, neste particular, importa apurar qual o grau de distância entre os sistemas linguísticos da LM e a L2. Por exemplo, na escola portuguesa são muitas as crianças cuja LM é muito distante do Português como é o caso do eslavo ou do chinês (cf. “Documento Orientador - Português Língua não Materna no Currículo Nacional” da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular de Julho de 2005).

Helena Ançã refere o conceito de **língua segunda** como **língua oficial e escolar**, um espaço da aula de língua que, **enquanto língua estrangeira**, goza de uma **situação particular**:

“A diferenciação dos campos da língua segunda e da língua estrangeira começa a fazer sentido quando se pensa na descolonização dos países africanos, no retorno dos portugueses e dos seus descendentes da Europa Comunitária ou da América, e ainda dos vários grupos étnicos e culturais que, por razões diversas (históricas, políticas) vivem em Portugal”. (Ançã, 1999: dossier)

O consenso que existe actualmente sobre a distinção necessária LE / L2 implica que a **língua segunda** refere uma língua não materna aprendida e usada num país em que a designação “língua segunda” é aplicável (vide Stern, 1991).

Em países bilingues e multilingues, a L2 pode ser uma das línguas do país ou a língua de escolaridade mas não a LM do falante. Podem servir de exemplo o Canadá, a Espanha, a Suíça e alguns países africanos.

Sendo estas as duas acepções mais comuns (língua do país de acolhimento e língua oficial), outros autores consideram o conceito de língua segunda mais abrangente e até difícil de identificar (vide Brumfit, Ellis e Levine, 1985). Por conseguinte, o conceito de PL2 é subsidiário do Português Língua Estrangeira (PLE), eventualmente podendo cobrir campos heterogéneos tais como:

- o Português nos países de língua oficial portuguesa;
- o Português em comunidades imigrantes;
- o ensino de Português nos grupos de luso-descendentes.

A expansão da língua portuguesa no mundo

A partir do séc. XVI, as potências europeias às quais Portugal pertencia (Portugal, Espanha, Inglaterra e França) expandem o seu quadro de influência para além do espaço europeu, alargando as fronteiras do espaço linguístico para além do território do estado português e multiplicando o número de falantes de modo desproporcionado em relação à importância numérica original. O caso do Brasil é disso exemplo. Mais do que Portugal, foi o Brasil como maior país lusófono que contribuiu para o estatuto do português como língua de comunicação internacional

Nos países onde o português tem uma importância herdada da história, como é o caso de alguns países africanos, a questão linguística não está ausente das preocupações políticas. Países plurilingues, as suas línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas.

Daqui resulta que nenhum lugar é o suporte da língua que nele se fala, mas a comunidade enquanto conjunto de pessoas com interesses comuns, entre os quais a língua. As línguas são unidades da linguagem falada ou escrita própria de uma comunidade.

A análise da difusão das línguas está sujeita aos seguintes critérios:

1. importância numérica absoluta e relativa de falantes no mundo
2. repartição geográfica
3. importância económica dos estados e o seu peso político
4. importância reconhecida da cultura de que a língua é veículo

O Português nos PALOP

O principal argumento utilizado para justificar a escolha da língua portuguesa como língua oficial em alguns países africanos é o não favorecimento de uma parte da população em detrimento de outra, privilegiando uma língua autóctone, na situação em que a variedade linguística poderia ser um factor pouco favorável à coesão interna dos países. A posição da língua portuguesa é uma escolha política.

O Português na Ásia

Timor Leste é o oitavo país de língua oficial portuguesa e tem como língua materna o tetum. Após ter sido banida durante a ocupação indonésia, a língua portuguesa participa agora da construção do único país da Ásia de língua oficial portuguesa.

A Língua portuguesa no Ensino Pré-Escolar e Básico

A **segunda aceção** de Português L2 centra-se na aprendizagem do português por estrangeiros em zonas da lusofonia. Dito de outro modo, o português, à semelhança do que se diz para o inglês (Kennedy, 1986), será língua segunda quando **uma minoria de locutores não nativos vive numa situação de português língua materna**.

Nos últimos anos em Portugal, o fluxo de imigrantes tornou a população escolar heterogénea com alunos de diferentes proveniências regionais, nacionais e culturais. A situação de diversidade linguística e cultural tende a acentuar-se à medida que é incentivada a mobilidade internacional.

Segundo informações do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação (GIASE), o ensino pré-escolar português passou a comportar 9357 a 10655 alunos estrangeiros enquanto que o 1º Ciclo do Ensino Básico 34673 a 35154 no período entre 2001 e 2004.

Quer o Currículo Nacional do Ensino Básico quer as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar mostram preocupação pelo facto de estes alunos iniciarem a escolaridade com professores que não dominam a sua língua materna. As crianças imigrantes estão em desvantagem por a sua língua materna não ser objecto de aprendizagens escolares.

Dada esta realidade, o Decreto-Lei nº 6 / 2001 de 18 de Janeiro de 2001 recomenda actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda para os alunos cuja língua materna não seja o português. Mais recentemente, o Despacho Normativo nº 7 de 2006 aponta no sentido do desenvolvimento de projectos curriculares que assegurem o sucesso educativo desses alunos. É difícil negar que as especificidades económicas e sociolinguísticas dos falantes de português que vivem em diferentes zonas e com situações diversas devem condicionar as práticas pedagógicas.

Norma, normas, usos, registos, níveis

Como vimos, os portugueses representam apenas uma parte da população lusófona. O Brasil adoptou o português como língua materna e existem diferenças assinaláveis em relação à língua de Portugal. No estrangeiro, a norma que é ensinada na aprendizagem do português oscila entre o português de Portugal e o do Brasil.

Para um professor de Português de LE ou L2, a selecção da **norma** adequada a ensinar é importante e esta encontra-se normalmente associada à questão da **correção**, de regra a seguir, isto é, contém uma ideia de prescrição que, em última análise, é um uso privilegiado.

Há uma diferença de atitude entre os linguista - que não têm por objectivo principal uma intervenção sobre a escolha, a difusão e o ensino de uma dada variedade - e os professores de língua que pretendem regular uma variedade já standartizada. Seja qual for a sua legitimidade, nela se baseiam, muitas vezes, escolhas de ensino e aprendizagem e práticas avaliativas. As variações, nesta perspectiva, são entendidas em termos de níveis de língua hierarquizados. Já com um objectivo não intervencionista, relevam-se os usos ou práticas linguísticas, legitimados desde que sejam aceites pela comunidade (e que até podem transgredir a norma) e se fala de **norma não prescritiva**, também denominada **descritiva** ou

objectiva. Neste caso, nenhum juízo de valor é emitido e se considera importante a atitude de aceitação de normas locais.

Com os **regionalismos** têm de ser considerados, por exemplo, os **sociolectos** e **idiolectos**, bem como um sistema complexo de **níveis** e **registos** de língua utilizados em função de diversas situações de comunicação.

O **registo** é uma espécie particular de uso de linguagem apropriada a uma circunstância.

A sociolinguística urbana dá conta de diferentes modos urbanos de falar e de sociolectos com funções gregárias ou de identidade social que são marcados por um léxico específico, pelo particularismo de marcas fonéticas e transformações metafóricas.

A uma concepção saussuriana de **língua como sistema homogéneo** de que a fala seria a actualização sucede-se uma outra mais moderna de **língua como variedade**. O conceito de **norma** ligado ao português *standard*, usado por toda a gente e por ninguém, tem sido preterido em função das variações socioculturais, comunicacionais, geográficas e outras, inclusive os dialectos. O uso da palavra **normas** em vez de norma reflecte esta evolução.

Por conseguinte, uma didáctica do PL2 terá de ter em conta estes conceitos:

norma - uso historicamente e socialmente privilegiado

usos ou práticas linguísticas - realidades observáveis de realização linguística

norma de uso - regra ou regras de funcionamento dos discursos

A classe de variantes linguísticas a que se chama registos depende de factores como o tema do discurso, a natureza da interacção entre os interlocutores e o modo de comunicação escolhido. Por exemplo, diferentes parâmetros são utilizados consoante se comunique por carta, por telefone, por correio electrónico ou por telemóvel. A mensagem no telemóvel impõe um registo particular caracterizado pela supressão de palavras e sílabas. O número de ouvintes implica também uma alteração no registo.

O eixo da formalidade (mais ou menos formal) representa o grau de tolerância de formulações alternativas em cada nível de língua (literário, cuidado, corrente, familiar,

popular). Quanto mais a linguagem é formal tanto mais é fixa, quanto mais é informal tanto mais se admitem variantes dialectais ou que se prendem com os sociolectos.

Por conseguinte, se aceitarmos o princípio da não homogeneidade dentro do mesmo código linguístico, teremos de reconhecer a ambiguidade da definição de língua materna, mesmo em contextos monolingues (Ançã, 1999).

As condicionantes discursivas abrangem também o domínio do PL2, pois é da capacidade que o locutor tem de identificar com precisão a situação na qual se encontra que dependerá a escolha do registo adequado bem como a sua aceitabilidade. Uma boa competência discursiva no âmbito de uma boa competência pragmática é fundamental no ensino do PL2. A esta questão dedicaremos o próximo ponto

EXERCÍCIO DE AUTO-AVALIAÇÃO:

1. Assinale se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F) em relação aos conceitos supra referidos (solução dada):

	V	F
1. A comunicação não possui norma		
2. A norma pode ser descritiva ou prescritiva		
3. A norma descritiva é sinónimo de correcção		
4. Não há qualquer diferença entre nível e registo de língua		
5. As variações de norma são níveis de língua hierarquizados		
6. A agressividade ou a simpatia determinam registos diferentes		
7. Um nível de língua familiar ou popular está sujeito a variações individuais		
8. Os registos classificam-se de acordo com grau de formalidade		
9. As regras de uso regulam o funcionamento do discurso		

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA:

Ançã, M. H., 1999, “Da língua materna à língua segunda” in *Noesis*, 51, dossier in: <http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.ttm> (acesso em 6/5/2006)

Ançã, M. H., 2002, “Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência” in Cristina Mello e tal (org.) *Didáctica das Línguas e das culturas em Portugal, Actas do I Encontro Nacional de SPDLL*, Coimbra, Pé de Página, pp. 61-68.

Brumfit, C., R. Ellis e J. Levine (ed.s), 1985, *English as a Second Language in the United Kingdom*, Pergamon-British Council.

Cuq, J.P., 1991, *Le français langue seconde*, Paris: Hachette.

Cuq, J.P. e I. Gruca, 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses de Grenoble.

Kennedy, C., 1986, “The future of English Language Teaching”, in *System* 14, 3, pp. 307-314.

Stevens, Peter e William Littlewood, 1984, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Stevens, P., 1987, “English as an International Language”, *Forum XXV*, 4, pág. 60

Stern, H.H., 1991, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

2. A COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO NOS DOCUMENTOS REGULADORES

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- * identificar princípios orientadores e factores de enquadramento da noção de competência comunicativa
- * gerir actividades de classe adequadas à proficiência comunicativa

Ensino tradicional e programa actual

O ensino tradicional das línguas era fundado na aprendizagem da gramática das formas e regras da língua tendo em vista a competência linguística.

A **competência linguística** é o conhecimento interiorizado e capacidade de utilização de elementos fonológicos, lexicais e sintácticos bem como de outras dimensões da língua enquanto sistema. Esta competência relaciona-se com a dimensão e a relevância dos conhecimentos bem como com a organização cognitiva e o modo como o conhecimento é arquivado.

O programa actual em que se baseia a DLE é **nocional / funcional**, tendo em vista a **competência de comunicação**. Isto significa que elege a Semântica e a Pragmática como disciplinas basilares. A Semântica estuda o significado das formas linguísticas e a Pragmática o significado das formas linguísticas no contexto em que ocorrem e no efeito e acto verbal que elas visam realizar,

O Conselho da Europa tem a preocupação de melhorar a qualidade de comunicação entre europeus que se inserem em diferentes contextos linguísticos e culturais. O trabalho desenvolvido, a que não é alheia a ideia de promover uma **cidadania democrática**, assenta no pressuposto de que a comunicação facilita a mobilidade e o intercâmbio, reforçando a colaboração, a compreensão mútuas e a participação cívica. Os documentos emanados deste organismo, nomeadamente o *Europass* (Passaporte de Línguas) e o Portfolio Europeu de Línguas, pretendem proporcionar uma maior clarificação das características e recursos que se prendem com a aprendizagem de línguas tendo em vista estes objectivos.

A noção de **competência comunicativa** foi introduzida por Dell Hymes para superar a **dicotomia chomskyana COMPETENCE / PERFORMANCE**. A comunicação passa então a ser perspectivada como uma actividade social em relação à qual é adequada uma abordagem orientada para a acção que pretendia ultrapassar algumas deficiências do ensino tradicional. Muitas vezes se passou a citar o caso do aluno que, tendo estudado seis anos com sucesso escolar uma língua estrangeira, chegado ao país, não foi capaz de perguntar o

caminho na rua nem de telefonar para combinar um encontro. A noção de Hymes intenta superar esta dicotomia, englobando o conhecimento da gramática da língua e a capacidade de utilizar esse conhecimento em situações concretas, aplicando as regras socioculturais adequadas.

Componentes da competência comunicativa: competência linguística, sociolinguística e pragmática

A noção de **competência comunicativa** compreende diferentes componentes ou sub-competências que podem variar segundo o modelo adoptado pelos vários autores que as descrevem. Nos documentos mais recentes provenientes do Conselho da Europa, nomeadamente o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas do Conselho da Europa* (2001), são a **componente linguística**, **sociolinguística** e **pragmática** que são consideradas essenciais à competência comunicativa e todas compreendem o conhecimento e a competência de realização.

Exemplos de competência linguística, já acima enunciada:

O utilizador ...

- tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta. (Primeira fase de aprendizagem - Nível A1).
- é capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. (Última fase de aprendizagem - Nível C2).

A **competência sociolinguística** diz respeito ao conhecimento e às capacidades para lidar com a dimensão social e sociocultural do uso da língua. Afecta a comunicação entre representantes de culturas diferentes e actualiza as convenções sociais em vários domínios, como sejam as regras de boa educação, as regras que regulam o convívio entre diferentes

sexos, gerações e extractos sociais, atendendo à codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade (op. cit: 35).

Exemplos de **competência sociolinguística**:

O utilizador ...

- tem consciência das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção. (Fase intermédia de aprendizagem - Nível B1).
- é capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es). (Fase intermédia de aprendizagem - Nível B2).

A **competência pragmática** diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (valores enunciativos dos actos verbais e dos seus efeitos no interlocutor) bem como ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia (*ibid.*).

Esta competência é decomposta, segundo o Quadro Europeu, em competência **discursiva**, **funcional** e de **concepção** (vide cap. 5). Todas envolvem o conhecimento do utilizador aprendente dos princípios segundo os quais as mensagens são:

- a) organizadas, estruturadas e adaptadas (**competência pragmática discursiva**);
- b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (**competência pragmática funcional**);
- c) sequenciadas de acordo com os esquemas interaccionais e transaccionais (**competência pragmática de concepção**).

Exemplos de **competência pragmática**:

O utilizador...

- possui o domínio de organização de frases em termos de ordenação lógica, estilo e registo, eficácia retórica ... (competência pragmática discursiva);

- tem a capacidade de estabelecer relações sociais como chamar a atenção, saudar, apresentar, brindar ... (competência pragmática funcional);
- conhece as características discursivas que será necessário produzir e os esquemas interacionais que necessitará (competência pragmática de concepção).

Existem padrões básicos que subjazem à comunicação que implicam uma sequência estruturada de acções. Esta sequência, realizada à vez por cada uma das partes envolvidas, poderá ser:

PERGUNTA → RESPOSTA

AFIRMAÇÃO → ACORDO / DESACORDO

PEDIDO / OFERTA / DESCULPA → ACEITAÇÃO RECUSA

SAUDAÇÃO → REACÇÃO

EXERCÍCIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO:

2. Assinale a alternativa que melhor corresponde à noção de competência comunicativa.

- ☐ A. Produção de um discurso bem construído.
- ☐ B. Realização de competências necessárias à comunicação.
- ☐ C. Conhecimentos interiorizados de um sistema linguístico.
- ☐ D. Transposição de um discurso escrito em discurso oral.

3. Identifique o princípio adequado a uma metodologia do ensino do Português, orientada segundo uma abordagem comunicativa pragmática.

- ☐ A. Repetição de padrões estruturais.
- ☐ B. Definição de objectivos de natureza intelectual e formal.
- ☐ C. Tratamento dos actos de fala para um destinatário concreto.
- ☐ D. Ênfase nos conteúdos de ensino.

4. Das seguintes competências, qual se inclui na competência linguística?

- ☐ A. Coordenar e gerir as intervenções num grupo de trabalho.
- ☐ B. Trocar agradecimentos numa compra de serviços.
- ☐ C. Actuar com correcção, usando regras de delicadeza.
- ☐ D. Usar padrões frásicos elementares e complexos.

5. Qual das competências infra pertence à competência sociolinguística?

- ☐ A. Fazer contactos sociais de forma eficaz e correcta.
- ☐ B. Interagir com fluência com falantes nativos.
- ☐ C. Ligar grupos de palavras aos conectores adequados.
- ☐ D. Dispor correctamente a informação numa carta formal.

6. Qual das competências se inclui na competência pragmática?

- ☐ A. Criar um texto coeso, utilizando variedade de padrões organizacionais.
- ☐ B. Reconhecer marcadores linguísticos de grupos sociais e profissionais.

- ☐ C. Distinguir diferenças significativas entre costumes da comunidade da língua-alvo e da sua própria.
- ☐ D. Possuir um repertório vocabular que satisfaz as necessidades comunicativas elementares.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA:

Conselho da Europa, 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa, Asa. In http://sitio.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf (31/5/2006)

Conselho da Europa, 2001, Passaporte Europeu de Línguas (Europass) in http://www.aprendereuropa.pt/document/Instrucoes_passaporte_Linguas.pdf (31/5/2006)

Conselho da Europa, 2001, Portfolio Europeu de Línguas in <http://www.coe.int/portfolio> (31/5/2006)

3. A COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- Dominar conceitos teóricos adequados ao contexto de ensino – aprendizagem do Português Língua Segunda
- Aplicar conceitos fundamentais da abordagem comunicativa às práticas lectivas
- Gerir práticas adequadas ao contexto escolar de Português Língua Segunda

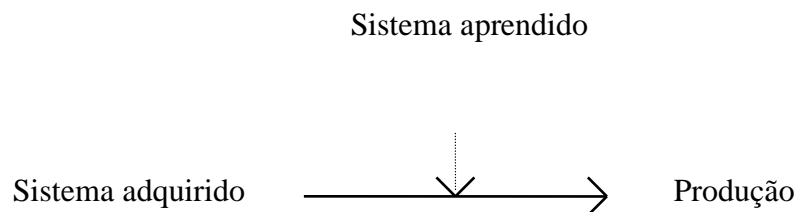
No ensino / aprendizagem do PL2 torna-se necessário distinguir alguns conceitos básicos que são pertinentes neste contexto e que a seguir se enumeram.

Aquisição e aprendizagem na língua segunda

Alguns investigadores propõem a distinção entre uma **aprendizagem formal e consciente** (planificada e sistemática como ocorre numa sala de aula) e uma **aquisição inconsciente** como quando se contacta com uma língua numa determinada comunidade. Por outras palavras, a aquisição é definida como o resultado da interacção natural num tipo de comunicação significativa num processo semelhante ao que ocorre com a língua materna e a aprendizagem é definida como o resultado da experiência num ambiente institucional no qual o aprendente se focaliza nas formas para aprender as regras da língua-alvo.

Muitos professores adoptam esta distinção para explicar como, mesmo depois de os alunos terem aprendido uma regra gramatical, continuam a errar. Na lógica que lhe subjaz, os alunos teriam aprendido a regra mas não a teriam adquirido.

Krashen, apoiando-se nesta distinção, propõe a hipótese do monitor que representa pelo seguinte esquema:



O esquema significa que o aprendido intervém de forma irregular, incidental e facultativa em relação ao adquirido.

Segundo o modelo de Krashen, a aquisição de uma língua estrangeira faz-se segundo um processo comparável ao da aquisição da língua materna ou da língua segunda. Nestes casos, o utilizador ou a criança interage para o sentido (comunicação “natural”) na língua

alvo, não se preocupando com a forma do enunciado mas com a significação das mensagens que recebe ou envia.

Por conseguinte, a aquisição não dependeria de um ensino explícito das regras e da correcção dos erros enquanto que um dos factores mais importantes do ensino e da aprendizagem é consciencialização das regras explícitas e a correcção dos erros.

Mas, ainda segundo Krashen, a aprendizagem consciente só deverá servir para controlar a competência comunicativa.

Esta distinção, porém, tem merecido muitas críticas, e normalmente os dois termos são usados indiferentemente, já que na língua segunda ela é difícil de sustentar de modo coerente e sistemático. Veja-se, a este propósito, Mitchell e Myles (1998: 2).

O que se critica é, por um lado, a definição vaga do que é um processo consciente ou inconsciente. Dito de outro modo, coloca-se em causa o poder afirmar-se com segurança se uma determinada realização é, à partida, o resultado de um processo consciente ou inconsciente. Por outro lado, é problemática uma distinção rígida, isto é, excluir que estes dois modos de chegar ao conhecimento e à produção linguística possam ser integrados num todo unificado.

Krashen desenvolveu outros aspectos do seu modelo da aquisição das línguas, entre os quais a hipótese do *input*: um *input* demasiado simples (já adquirido) ou demasiado complexo não seria útil para a aquisição.

Mais uma vez esta hipótese tem merecido muitas críticas: não há qualquer definição do que é um *input* compreensível, do que é simples ou complexo, como se passa de um nível para outro e, finalmente, o facto de a teoria ser impossível de verificar. Com efeito, o modelo de Krashen é tautológico na medida em que reclama que aquisição tem lugar se o aluno recebe um *input* compreensível e considera-se que o aluno recebeu *input* compreensível se a aquisição tem lugar.

Outros autores consideram que a questão essencial não é tanto o contraste entre o contexto (escolar ou não) mas a comunicação autêntica e significativa, ideia que o próprio Krashen não nega. Neste caso, há a notar que a comunicação autêntica tanto pode ocorrer na

sala de aula como a atenção às formas e funções que normalmente advém na sala de aula pode também acontecer em contextos naturais.

H. G. Widdowson é um autor que tem prestado particular atenção ao uso inadequado da interacção verbal em contexto escolar, chamando a atenção para a dicotomia que pode existir entre a correcção e a adequação, nomeadamente entre *usage* e *use*. É o que iremos ver no próximo ponto.

Antes disso, e para resumir o ponto da situação a este propósito, o QECR considera que a aquisição diz respeito “às interpretações da língua de falantes não nativos em termos das teorias correntes da gramática universal” e que “este trabalho é quase sempre um ramo da psicolinguística teórica com pouco ou nenhum interesse para os professores, especialmente porque se considera que a gramática é inacessível à consciência” (op. cit.: 195). Por conseguinte, “de momento não parece possível impor uma terminologia padronizada, sobretudo porque não há, obviamente, um termo genérico que cubra ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ nos seus sentidos restritos” (op. cit.: 196).

Usage / use (correcção e adequação)

Os objectivos do ensino das línguas são definidos através das quatro capacidades-base: ouvir, falar, ler e escrever. No entanto, isso significa apenas a actividade na qual o aluno se envolve e não diz nada sobre o modo como as formas e as estruturas são usadas para se atingir determinado efeito comunicativo.

Para além da capacidade para entender e produzir frases correctas, o estudante terá de entender quais as formas apropriadas em determinado contexto linguístico e reconhecer qual a função que elas realizam numa situação particular. Trata-se então de uma questão de adequação.

Widdowson dá alguns exemplos de como o treino pedagógico em vez de se centrar na adequação (*use*) se baseia antes na correcção (*usage*). Explicitando:

Quando o professor diz,

“Isto é uma caneta”,

formula uma frase correcta mas não adequada, pois numa situação normal ele não precisaria de usar esta frase. Os alunos podem ver que se trata de uma caneta, o que eles se calhar não sabem é que aquele objecto se chama caneta em português.

O que Widdowson chama a atenção, sem reprovar o propósito de exercícios que pretendem unicamente mostrar conhecimentos que se prendem com a correcção (*usage*), isto é, com o conhecimento das regras linguísticas, é que estas produções não seriam utilizadas num uso genuíno e, portanto, não treinam a adequação a uma função da linguagem em situação.

O problema metodológico é transferir a competência comunicativa real e em situação para dentro da sala de aula.

A noção de enunciação

Enunciação é definida como o processo interno de produção dos enunciados (Marques, 2003: 146). Por outras palavras, a enunciação é a introdução da subjectividade no sistema linguístico, sendo subjectividade aqui entendida como pertença de um dado sujeito individual concreto.

Nesta perspectiva, são marcas de enunciação:

- os pronomes pessoais
- os índices de lugar que são indicadores do lugar de produção da palavra
- as formas temporais (por ex., agora, amanhã, flexão verbal)

A utilidade de utilizar na aula de PL2 documentos autênticos consiste em dar aos alunos os meios de perceber diferentes elementos de uma situação de discurso através de marcas formais que dela dão conta, por exemplo, o levantamento das marcas que revelam a intervenção do emissor no discurso ou as marcas de lugar, momento e objectivos visados pelo sujeito enunciador.

É de destacar uma das propostas de Bronckart que vai no sentido da articulação da didáctica da língua e da literatura e que pode constituir uma via interessante para a participação do aluno. No que respeita ao estatuto de produção social dos textos e em particular às obras designadas como literárias e aos comentários avaliativos de que foram objecto, Bronckart sugere a análise e confronto de critérios e argumentos, incluindo na problemática da indexação social não só os valores de pertinência e propriedade relativos às situações de comunicação como unidades psicológicas sincrónicas (respeitantes às representações de um agente a propósito do contexto da sua acção) mas também os constructos históricos. Deste modo, Esta proposta, que reencontra os valores que atravessam e orientam as indexações sociais (cf. Bronckart, 1997: 21), será tanto mais interessante quanto não se situe apenas ao nível do reconhecimento textual e envolva o conjunto da turma pela via do debate.

Este poderá ser um outro exemplo a seguir:

Uma primeira abordagem de um documento nesta perspectiva poderá identificar o emissor, o receptor ou receptores, o objectivo de comunicação ou o assunto. Uma abordagem sociolinguística poderá ser feita através de estatísticas e textos dos media sobre o mesmo assunto. Num segundo momento, poderá ser feita uma análise das marcas que reenviam ao emissor, ao lugar ou ao momento cronológico. Um último procedimento poderá ser o levantamento das marcas que dão conta das intervenções do emissor no discurso, a escolha de certos vocábulos, sobretudo os que revelam apreciação como advérbios e adjectivos, não esquecendo uma análise da tipografia do texto (por exemplo, os fragmentos que são destacados).

A progressão

O problema que se coloca é de integrar a abordagem tradicional gramatical numa pragmática da comunicação, dando atenção à competência funcional.

Na abordagem funcional, o que constitui o fio condutor para se estabelecer uma progressão já não é a gramática mas as funções ou actos de fala, seleccionados segundo as

necessidades dos alunos. Estas podem relacionar-se com o domínio privado, público, profissional ou educativo:

“Os actos de comunicação com um ou mais interlocutores são geralmente levados a cabo pelo utilizador da língua para satisfazer as suas necessidades numa dada situação. No domínio privado, pode haver a intenção de conversar com um visitante e trocar informações sobre a família, os amigos, aquilo de que se gosta ou não gosta, comparar experiências e atitudes, etc. No domínio público, a intenção será fazer negócio, por exemplo, para comprar roupas de boa qualidade a um preço razoável. No domínio profissional, poderá ser a compreensão de novas regras e suas implicações para o cliente. No domínio educativo, pode ser a participação numa actividade de simulação, numa conferência, a redacção de um texto sobre um assunto especializado para uma publicação, etc.” (QECR, 2001: 85)

O *Threshold Level* (1990) dá exemplos muito específicos de necessidades sentidas por residentes temporários ou por pessoas que pretendem residir no país de acolhimento. Por exemplo, procurar licenças de residência, autorizações de trabalho, ler anúncios de emprego e informar-se sobre condições de trabalho. Saber obter o reconhecimento de competências anteriormente adquiridas para certificação será outro ponto a acrescentar.

Várias questões podem colocar-se a propósito:

- 1) a perspectiva funcional permite estabelecer uma progressão ou é incompatível com a habitual progressão gramatical de partir do simples para o complexo?
- 2) o valor comunicativo das situações é compatível com o aspecto funcional, por vezes considerado excessivamente utilitário?
- 3) que sucede à aprendizagem da gramática num curso funcional?

O que se propõe geralmente é a integração dos dados ou expoentes linguísticos na abordagem funcional, respeitando alguns princípios e evitando alguns perigos.

Um dos perigos é fazer corresponder listas de actos de fala às realizações linguísticas sem que haja a preocupação de as situar e escamoteando factores psicológicos e socioculturais. Por exemplo, uma microfunção como perguntar (as horas ou o caminho) surge simplesmente combinada com as realizações linguísticas possíveis que cumprem essa função. Neste caso, favorece-se uma aprendizagem de tipo behaviourista, sem proporcionar a transferência para novas situações.

Uma possibilidade é conceber um tipo de progressão centrada sobre contextos de comunicação onde as formas estão integradas em microfunções diversificadas que, com probabilidade, serão utilizadas nesse contexto. Um possível problema desta solução é o número de realizações e a sua diversidade poderem tornar difícil a memorização e a generalização, quer dizer, a identificação da macrofunção que realizam.

Uma outra solução consistirá em propor conjuntos funcionais de discurso tais como a descrição (de objectos, pessoas, ambientes, etc.) a prescrição (ordens e indicações para obter um resultado pretendido, por exemplo) ou a narração. Cada uma pode incluir subconjuntos: por exemplo, a referência a um estado que ocorria com frequência no passado através do Imperfeito ou a um facto isolado através do Pretérito Perfeito. Nesta perspectiva, em que as noções gramaticais estão distribuídas pelos conjuntos funcionais, a progressão é estabelecida também por critérios semânticos (nocionais). Ao mesmo tempo, em cada unidade, pode ser feita uma progressão linguística do mais simples ao mais complexo que pode ser distribuída por níveis de aprendizagem (“Pode abrir a porta?”, “Não se importa de abrir a porta?”, “Não se incomodaria por abrir a porta?”). Deve ter-se em atenção que a selecção das formas deve ser bastante restrita na fase inicial da aprendizagem de modo a que o aluno possa adquirir uma competência funcional elementar e que cada unidade pode apresentar uma combinação de várias funções.

EXERCÍCIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO:

7. Assinale V (Verdadeiro) ou F (Falso) as seguintes afirmações relativas à progressão gramatical a estabelecer numa aula de Português Língua Segunda.

	V	F
1. Um conjunto funcional de discursos compreende vários actos de fala		
2. A progressão foi erradicada do ensino de línguas		
3. Para ser comunicativa, a abordagem funcional deve ser também situacional		
5. A um conjunto funcional deve corresponder um único conteúdo gramatical		
6. As noções gramaticais devem ser associadas a uma função da linguagem		
7. A progressão gramatical é incompatível com um curso funcional		

8. Identifique a alternativa que se inclui na “comunicação simulada”:

- A. ☐ Um aluno estrangeiro escreve ao seu correspondente português: “Podes vir passar as férias de Verão comigo”.
- B. ☐ Um aluno conta uma história baseada em imagens.
- C. ☐ Na aula de Português, um aluno pergunta a outro “Quanto custa isto?” num jogo de transacção entre cliente e comerciante.
- D. ☐ O professor de Português pergunta “O que é isto?”, empunhando um livro.

9. Qual das alternativas é “comunicação real”?

- A. ☐ O professor pergunta “quem falta hoje?” quando vê que falta um aluno.
- B. ☐ O professor pergunta “Que horas são?”, colocando na secretária um relógio que marca 12h e 30 m.
- C. ☐ Num jogo de papéis, um aluno reclama de uma compra adquirida com defeito.
- D. ☐ Um aluno redige um texto no âmbito da actividade proposta pelo professor: “Redige uma carta a Martin, um amigo alemão, convidando-o para as férias de Natal”.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA:

Bronckart, J.P., 1997, “Le texte comme lieu d’articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature” in José Cantero et al. (org.s), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*, Actas do IV Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Didáctica de Língua e Literatura, Barcelona, Universidade de Barcelona, pp. 13-23.

Conselho da Europa, 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência*, Lisboa: Asa.

Conselho da Europa, 1990, *Threshold level* in:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp (15/12/ 2007)

Marques, M. E. R., 2003, “Comunicação, enunciação e variação”, *Português, Língua Segunda*, Lisboa: Universidade Aberta, p. 141-171.

Mitchell, R. e F. Myles, 1998, *Second Language Learning Theories*, New York: Oxford University Press.

Krashen, S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.

Widdowson, H. G., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

4. AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- * conceptualizar noções como “cultura”, “saber cultural “, “interculturalismo”, “interculturalidade” e “competência intercultural”
- * gerir problemas de comunicação em contextos culturalmente heterogéneos
- * avaliar e implementar estratégias com vista à competência intercultural

A grande viragem que ocorreu no tratamento dos temas socioculturais foi a sensibilização para a diversificação cultural e a procura das razões de agir e de actuar do Outro com objectivos que se prendem com a procura da tolerância para com o diferente e com um desejado alargamento de horizontes em relação à própria realidade. A partir dos anos 1990, sobretudo, a bibliografia sobre a **comunicação intercultural** no âmbito do ensino de línguas estrangeiras tem conhecido um grande desenvolvimento.

Vários factores, tanto linguísticos como socioeconómicos, contribuíram para tal:

1) A influência da imigração nos curricula

Uma maior consciência crítica adveio tanto da necessidade de ensinar as tradições e o modo de vida do país de acolhimento aos imigrantes como do reconhecimento da necessidade de conhecer o modo e vida das comunidades de imigração.

2) O estudo da Pragmática e da Sociolinguística

O estudo dos modos como a linguagem é afectada pelo contexto social contribuiu para uma maior consciencialização sobre a importância dos factores culturais relacionados

com a comunicação. Tais factores podem incluir expectativas dos interlocutores em relação ao grau apropriado de formalidade e cerimónia nas relações interpessoais.

Por outro lado, o estudo da componente não verbal da comunicação como gestos, posturas e expressões faciais mostrou que estes são a parte mais influenciável culturalmente.

Esta nova abordagem caracteriza-se por estabelecer a **correlação** entre a **aquisição linguística** e o **conhecimento cultural** associado à sua compreensão.

Toda a discussão acerca das várias opções curriculares possíveis insere-se no **objectivo geral de promoção do plurilinguismo** e diversidade linguística. Assim, os currículos devem ser considerados a partir do seu papel na educação em línguas, na qual as competências não dizem respeito apenas a uma dada língua mas desempenham um papel transversal e transferível entre línguas.

No âmbito dos documentos reguladores, tem especial relevância a noção de **competência plurilingue e pluricultural**, definida como a capacidade para utilizar, em diferentes níveis, várias línguas para comunicar e também a experiência de várias culturas.

Esta definição assenta em dois pressupostos fundamentais:

1º O indivíduo não possui um conjunto de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas antes uma competência global que respeita ao repertório linguístico de que dispõe;

2º A ênfase no plurilinguismo (de que o bilinguismo é um caso particular), afastando a tradicional dicotomia L1 / L2.

Esta abordagem, que vem aprofundar e desenvolver as teorias da abordagem comunicativa é, por vezes, definida como uma mudança de paradigma pelas seguintes razões:

O conceito de competência de comunicação, já descrito no ponto 2, assenta, *grosso modo*, sobre o modelo do comunicante ideal nativo monolíngue ou, pelo menos, sobre o modelo de comunicação em instâncias endolíngues que pressupõem a interação com outros falantes que presumivelmente possuem um bom conhecimento da sua primeira língua.

Em contrapartida, a abordagem intercultural anula o modelo ideal do falante nativo para se centrar no desenvolvimento de capacidades dirigidas para a compreensão de diferentes modos de pensar e viver tal como se patenteiam na língua alvo e para a mediação de interações e conflitos em contextos de diferentes línguas e culturas em presença.

Do ponto de vista linguístico, a ênfase deslocou-se da aquisição da língua segunda, na sua interferência ou relação com a LM, para a interligação das várias línguas que o falante conhece e nas quais possui algumas competências, isto é, trata-se de considerar os vários sistemas em relação. A articulação entre as várias línguas que se aprendem numa escola é importante na medida em que aí se encontra o interlinguístico e o intercultural. Mas essa articulação é também possível e desejável entre áreas não linguísticas. É disso exemplo o projecto *Sección Europea*, implementado em 1999 em Espanha como resposta à diversidade linguística e cultural europeia que pretende estimular o trabalho multidisciplinar da LE e de disciplinas como a música ou as ciências.

O conhecimento, comparação e compreensão da variedade de mundos abrange a consciência da diversidade regional e social, bem como a consciência do modo como cada comunidade é perspectivada a partir do ponto de vista da outra. P. Charaudeau (1987) vê o intercultural como a percepção que as comunidades têm uma sobre outra e que não coincidem necessariamente com a percepção que as culturas têm de si próprias.

A competência intercultural não deve confundir-se com a noção de competência comunicativa: embora possa ter algo em comum, tem características que dela se diferenciam.

A competência de comunicação em língua estrangeira e a competência cultural correspondente não são coincidentes, isto é, o paralelismo que geralmente se estabelece tem

limites. Quer dizer, a competência comunicativa em língua estrangeira implica a competência cultural correspondente, mas já a competência cultural estrangeira não implica a competência linguística homóloga. No caso da língua segunda, a questão que se coloca é a seguinte:

Quando a língua é uma parte do repertório verbal nacional do aprendente, é a apropriação dos traços culturais que ela implica que se torna a questão essencial para as instituições.

Por outras palavras, importa determinar o grau de integração desejado e forma de contacto e hierarquia: “a perspectiva intercultural pressupõe que se gerem formas originais nascidas das culturas em contacto, sem, no entanto, se deixarem reduzir a qualquer delas” (Leite, 2002:139).

Na metodologia do ensino das línguas, a abordagem comunicativa tinha por objectivo máximo desenvolver a competência no falante de usar dois ou mais sistemas linguísticos de modo diferenciado e dissociado. Quer dizer, partia do pressuposto de que, para aprender uma outra língua, o aprendente necessitaria de se desligar da língua e cultura próprias e emergir num outro sistema, procurando assemelhar-se aos seus falantes nativos e ser aceite por eles.

Já a **comunicação intercultural** assenta, não numa competência comunicativa ideal, mas numa **competência heterogénea** e desequilibrada que, entendida como particular de um indivíduo, visa a **mediação** em contextos que utilizam diferentes línguas, linguagens e culturas e tem como fundamento pedagógico a construção da **identidade pessoal** na forma como o sujeito se confronta com o Outro.

Na verdade, há uma inflexão do modelo utilitarista ou funcionalista para um modelo mais humanista. É isto que Robert Galisson pretende acentuar:

“Ao lado da existência social e intelectual, que se transmite pelo verbal, mas também pelo não verbal, cada homem existe em continuo, sob o aspecto da sua sensibilidade, no não-dito do seu ser total. E a cultura (em geral) é o melhor estimulante desta outra face da natureza humana, e é por essa razão que não posso transformá-la num simples instrumento de comunicação”. (Galisson, 1997: 149)

Galisson não hesita em reafirmar a actualidade dos postulados fundamentais da filosofia humanista clássica. Segundo este autor, a dimensão da cultura é a estratégia que não permite que a comunicação funcional ocupe todo o espaço do ensino-aprendizagem das línguas-culturas e, nesta medida recupera a ética através da dimensão intercultural (*id.*: 147-148).

Parece-nos ser de assinalar o foco na cultura e na educação intercultural, considerada um instrumento útil na educação em geral pela procura do diferente no Outro: «A diferença, com efeito, abre a possibilidade dos possíveis, familiariza com o estranho, dilata o olhar do indivíduo às dimensões da espécie» ¹ (Galisson, 1997: 145) ou, como diz noutro passo, arranca o indivíduo ao seu quotidiano absoluto (*id.*: 147).

É de dar o devido realce à recusa de Galisson da liquidação da cultura em nome da comunicação e, além disso, à importante distinção introduzida por este autor entre o «intercultural em acção» e «em representação», pela qual demarca as situações em que estrangeiros e nativos estão fortemente implicados (onde se pode verdadeiramente falar de «choque cultural») e as situações de interculturalismo virtual pela ausência da cultura estrangeira como é o caso da situação lectiva (cf. *id.*: 150). A partir desta distinção, é possível fazer derivar uma pedagogia intercultural concebida como «pedagogia da relação» ², mas que se inscreve numa situação de aprendizagem institucional onde o estudante acede ao saber de maneira construída e consciente. Reconhecendo que a Escola está raramente em condições de satisfazer os objectivos práticos impostos pela sociedade, Galisson pronuncia-se a favor da sua vocação para se distanciar da sociedade, para estimular o indivíduo «na sua dimensão mais profundamente humana», envolvendo finalidades como o belo e o bom e para o conduzir tendencialmente a um «conhecimento enriquecedor das culturas estrangeiras, do que à prática efectiva das línguas correspondentes» (Galisson, 1997: 159). Segundo o autor, tudo isto pertence exclusivamente ao intercultural em representação (*ibid.*).

¹ *Le différent, en effet, ouvre l'éventail des possibles, familiarise avec l'étrange, dilate le regard de l'individu aux dimensions de l'espèce.*

² Usamos uma expressão de Christian Alix que, no entanto, não diferencia e, a nosso ver, até confunde estes dois níveis: «*l'interaction en situation, la médiation et, de façon plus générale, les formes dialogiques, nous*

Muitas destas distinções assentam em conceitos relacionados:

MULTICULTURALISMO: conceito abstracto relativo à presença de várias culturas.

INTERCULTURALISMO: conceito abstracto relativo à presença e contacto de várias culturas.

MULTICULTURALIDADE: presença de várias culturas em situação.

INTERCULTURALIDADE: diálogo e contacto entre as várias culturas em situação.

ESTUDOS ÉTNICOS: educação vocacionada para os estudos humanísticos e científicos das histórias, culturas e experiências dos vários grupos étnicos dentro de uma sociedade.

EDUCAÇÃO MULTIÉTNICA: a educação vocacionada para a modificação do ambiente social para que este seja mais reflexivo sobre a diversidade étnica na sociedade.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: a educação vocacionada para a criação de um ambiente educativo no qual os estudantes de uma variedade de grupos microculturais (etnia, género, classe social e necessidades específicas) experimentem igualdade educativa.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: processo de diálogo interactivo entre as diferentes culturas que intenta chegar ao respeito pela cultura própria e pela dos outros.

Daqui pode concluir-se que:

semblent particulièrement utiles dès lors que nous avons à faire face (ou à créer) des situations de rencontre interculturelles» (Alix, 1989: 302).

1º os “ismos” se referem a conceitos abstractos e a multi- e interculturalidade a situações reais e concretas;

2º a educação multicultural e a educação intercultural implicam dois tipos de posturas diferenciadas: uma que tem por objectivo melhorar o rendimento escolar dos grupos minoritários e outra que tem por objectivo fomentar a compreensão e tolerância entre os vários grupos sociais através do conhecimento de outras culturas e da forma de contacto que elas estabelecem.

3º a educação intercultural não se refere apenas ao ensino de culturas mas à procura da aquisição da competência intercultural.

Entende-se hoje que a LE deve ser ensinada por outras razões que não só a comunicação verbal, o que, de resto, subjaz à tendência mais recente de considerar o texto literário como um objecto pertinente na DLE e que se opõe ao estatuto normalizado que a escrita possui na abordagem comunicativa, integrada numa produção de troca socializada sem lugar para a literatura por esta não constituir um acontecimento social (cf. Peytard et al., 1982: 55). Neste sentido, Bronckart elege a dimensão textual como o lugar da possibilidade da articulação da língua com a literatura e a cultura (cf. Bronckart, 1997: 13). Pela nossa parte gostaríamos de acrescentar que é sobretudo pela via da intervenção da dimensão do leitor na sua relação afectiva com os textos e da sua interacção com os materiais que essa articulação poderá ocorrer.

Em *Da consciência comunicativa à competência intercultural*, Sá, Canha e Gonçalves (2003) desenvolvem um programa no sentido de promover a competência plurilingue, descrita como essencialmente intercultural, que assenta no desenvolvimento não só comunicativo mas também social, cognitivo e afectivo do sujeito.

Documento:

“A competência plurilingue, tal como a descrevemos e procurámos sistematizar, parece depender de quatro grandes dimensões que se relacionam entre si num processo de mobilização de múltiplos recursos.

Uma delas, a **dimensão socio-afectiva**, inclui um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interacção, bem como atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação. Parte de uma motivação inicial, mas implica uma motivação sustentada ou continuada, onde se conjugam motivações de diferentes tipos, instrumentais, integrativas e académicas, num processo em que o sujeito se disponibiliza a reconstruir constantemente a sua identidade linguístico-comunicativa.

A **gestão dos repertórios linguístico-comunicativos** inclui a capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa, onde diferentes línguas e culturas ganham diferentes funções, estatutos e papéis, num percurso de vida composto por experiências de situações e tipos de comunicação diversificados.

A **gestão dos repertórios de aprendizagem** consubstancia-se na capacidade do sujeito fazer uso de diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal. Incluímos aqui uma dimensão processual e metaprocessual da competência plurilingue, que permite observar e analisar os processos e meios de aprendizagem que o sujeito é capaz de gerir em situação de contacto de línguas, o modo como intervém, do ponto de vista cognitivo-verbal, sobre o processo de aprendizagem e de comunicação (identificando problemas, interpretando-os, encontrando meios de solução), bem como o modo como se conhece e se define na sua identidade de falante e aprendente plurilingue, delimitando territórios de aprendizagem próprios e intervindo sobre eles.

Na capacidade de **gerir a interacção** incluem-se processos interactivos próprios das situações de contacto de línguas, tais como a interpretação, a tradução ou a alternância códica. Nesta dimensão, confrontamo-nos com o produto discursivo, resultado da forma concreta como o sujeito lida com as diferentes línguas em contacto, actualiza os vários códigos e gere toda a situação de comunicação intercultural e plurilingue. Particularizando, evidencia-se aqui o modo como o locutor aprendente constrói, colaborativamente, trocas plurilingues, lida com as línguas enquanto instrumentos de comunicação, provoca e se envolve em rocas de tutela significativas e regula o processo interaccional”. (Sá, Canha e Gonçalves, 2003: 49)

Claire Kramsch (1998), baseando-se na concepção de Grafinkel de que cultura não é o conhecimento partilhado mas o modo partilhado de interpretar, parte do pressuposto de que cada falante possui um repertório de regras de interpretação que utiliza de acordo com o contexto em que se encontra. Neste pressuposto, a comunicação não é a comunicação dentro do mesmo grupo social ou de acordo com um padrão comum, mas a adaptabilidade a várias línguas-culturas e também a variantes dentro do mesmo sistema.

Assim, um aspecto relevante da teoria das práticas interculturais tem por objecto a **compreensão de situações** e não tanto o reconhecimento dessas situações (Hansen, 1995).

Eis alguns exemplos de competência intercultural que se baseiam neste princípio:

- consciência do próprio comportamento culturalmente induzido
- consciência do comportamento culturalmente induzido de outros
- capacidade para explicar o ponto de vista cultural próprio

O QECR aponta várias dimensões do conhecimento sociocultural que, não sendo do conhecimento prévio do aprendente, são susceptíveis de serem distorcidas por estereótipos, por exemplo:

- a vida quotidiana;
- as relações interpessoais;
- os valores, as crenças e as atitudes;
- os comportamentos

Por sua vez, Tomalin e Stempleski (1993) elegem cinco princípios pedagógicos com vista a uma educação cultural:

1. Aceder à cultura através da língua-alvo;
2. Integrar o estudo do comportamento cultural em cada lição;

3. Promover a competência socio-económica que o aluno necessite;
4. Promover a competência intercultural, a consciência da própria cultura bem como a do outro;
5. Reconhecer que nem toda a educação cultural conduz à mudança de comportamento, mas apenas à consciência de comportamentos culturalmente induzidos em si e nos outros.

(Tomalin e Stempleski, 1993: 8)

Com base nestes cinco princípios, estes autores estabelecem um programa de trabalho assim constituído:

PROGRAMA PARA A EDUCAÇÃO CULTURAL

- * Familiarização com imagens e símbolos populares, personalidades famosas, traços arquitectónicos, paisagens e canções.
- * Trabalho com materiais autênticos como postais, selos, jornais, programas de radio e televisão.
- * Análise de padrões da vida quotidiana
- * Análise de comportamentos culturais
- * Análise de padrões de comunicação
- * Exploração de valores próprios transmitidos pela cultura assim como de valores da cultura-alvo
- * Exploração de experiências próprias quanto à cultura-alvo

EXERCÍCIO DE AUTO-AVALIAÇÃO:

10. Assinale V (Verdadeiro) ou F (Falso) as seguintes asserções relativas às competências do domínio cultural:

V F

1. Todas as pessoas têm comportamentos culturalmente induzidos.		
2. A competência comunicativa e a competência intercultural são coincidentes.		
3. O estudo da Pragmática contribuiu para uma maior consciência do papel dos factores culturais na comunicação.		
4. A comunicação intercultural pretende aceder à cultura através da língua-alvo.		
5. As estratégias de ensino do domínio cultural não podem ser definidas em		

termos de tarefas específicas.		
6. A multiculturalidade é um conceito que remete para a comparação entre culturas.		
7. A promoção de competências do domínio cultural deve ser independente das do domínio linguístico.		

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA:

Alix, C., 1989, “Formes d’ apprentissage dialogiques et communication interculturelle. Eléments conceptuels et méthodologiques pour la définition d’une didactique interculturelle” in J. Retschitzky et al., *La Recherche Interculturelle*, vol. 2, Paris, Harmattan, pp. 295-303.

Alonso, T., 2006, *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica*. Espanha: Intituto Cervantes- UIMP

Banks, J, 1994, *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn and Bacon.

Béacco, J. C. e M. Byram, 2007, *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, Strasbourg: Conselho da Europa.

Byram, M., E., Murphy-Lejeune, e G. Zarate, (eds.), 1995, “Cultural representations in foreign language learning and teacher training”, *Language Culture and Curriculum*, 8 (3).

Byram, M., 2000, « Assessing intercultural competence in language teaching » in : <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> (17/4/2007)

Bronckart, J.P., 1997, “Le texte comme lieu d’articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature” in José Cantero et al. (org.s), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*, Actas do IV Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Didáctica de Língua e Literatura, Barcelona, Universidade de Barcelona, pp. 13-23.

Galisson, R., 1997, “Problématique de l’éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen” in *ÉLA - Études de Linguistique Appliquée*, n° 106, Bril - Junho, pp. 141-16

Hansen, K., 1995, *Kultur und Kulturwissenschaft*, Tübingen / Basel: Francke.

Kramsch, C., 1991, “Culture in language learning: a view from the U. S.” in Kees de Bot et al. (ed.s). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 217-240.

Kramersch, C., 1996, "The cultural component of language teaching" in http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramersch2.htm (24-08-2007).

Kramersch, C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Leite, C., 2002, *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Ministério da Ciência e Tecnologia.

Liaw M., 2006, *E-learning and the development of intercultural competence*. Article from: *Language Learning & Technology*, 10, (3), pp. 49-64.

Peytard, J. et al., 1982, *Littérature et Classe de Langue, Français Langue Étrangère*, Paris, Hatier-CREDIF.

Samovar, L., R. Porter e L. Stefani, 1997, *Communication between cultures*, Belmont, C. A: Wadsworth Publishing Co.

Taylor, C., 1992, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Sá, H., M. B. Canha e C. Gonçalves, 2003, *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tomalin, B. e S. Stempleski, 1993, *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.

5. PROPOSTAS DE TRABALHO

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- promover a realização de tarefas comunicativas
- aplicar estratégias adequadas às competências que se pretende desenvolver e aos tipos textuais
- adequar exercícios em função de fins comunicativos

A abordagem textual

Normalmente, a didactização de um texto tem uma fase de preparação da leitura, ou através de exercícios adequados ou da apresentação de textos mais simples com ele relacionados. Esta fase denomina-se “antes do texto”. A fase “dentro do texto” pode ser de análise textual na consideração do que o texto diz e dos modos como o diz ou de interacção com o texto. Há que evitar o perigo de tudo reduzir à sistematização estrutural, sem atender à capacidade comunicativa. O conflito cognitivo é útil e colocar questões em forma de dilema pode ajudar a estabelecer uma comunicação com o texto. Na fase “depois do texto” podem ser propostas actividades que, embora a partir do texto, o transcendem e são motivo para a construção de textos pelos alunos.

Apresenta-se uma sequência de exercícios adequados a uma ou outra fase.

Tipologia de exercícios

Associograma e Brainstorming

Os alunos associam palavras a uma palavra que é dada ou um tópico ou problema. O professor pode provocar as associações, fazendo perguntas e aproveitando para introduzir vocabulário novo. O exercício pode ser feito para motivar a leitura de um texto. Por exemplo, perante a questão “o que é um bom amigo?”, os alunos referem o que valorizam na amizade:



Palavras-chave

As palavras-chave seleccionadas a partir de um texto podem servir para uma actividades de antes, durante ou depois da leitura. São auxiliares úteis na reprodução do texto ou para construir uma história paralela. Podem também servir para um teste. Podem apresentar-se ou não pela ordem em que aparecem no texto.

Frase polémica com expansões

Apresentar uma frase polémica que suscite controvérsia é uma base para uma aula de debate. A partir dessa frase poderão escrever-se outras frases dela derivadas. O exercício é também

útil para ajudar à construção de um texto. A propósito do texto apresentado adiante no ponto seguinte, a frase poderia ser:

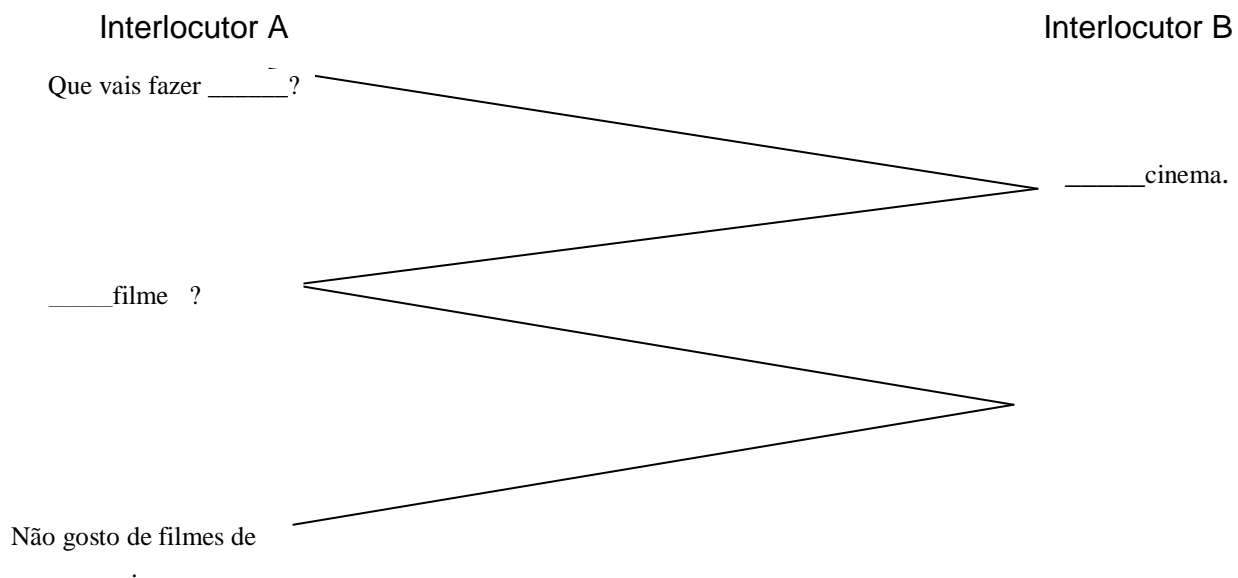
Com um telemóvel nunca nos sentimos sós

Fluxograma

Um diagrama com as ligações lógicas de um texto pode ser útil na construção ou reprodução de um texto. Neste último caso, podem ser apresentadas aos alunos algumas caixas de texto já preenchidas.

Dentes de tubarão

Este exercício, que toma o seu nome da forma que apresenta, ajuda a organizar um diálogo. Informações contextuais ou palavras-chaves são fornecidas dentro dos “dentes” e o aluno elabora as falas dos interlocutores. A dificuldade é maior quanto menor for o número de informações dadas ao aluno.



Jogos de papéis

Este exercício pretende simular uma situação real do quotidiano, colocando os alunos a interagir uns com os outros. Cada aluno recebe um cartão com a descrição da situação em que tem de se envolver e do papel que é atribuído nessa situação. Por exemplo:

Papel 1

Um amigo convida-o(a) para uma festa numa noite em que quer ficar em casa a ver o último episódio de uma série televisiva. Agradeça e decline o convite.

Papel 2

Imagine que é o amigo que convida para a festa.

Nivelamento

Os alunos terão de nivelar para a língua padrão textos que apresentam desvios. É um exercício que pode ser elaborado a partir de textos que reproduzem dialectos ou falares regionais da língua-alvo.

Seleção

Escolhem-se textos segundo um critério dado ou seleccionam-se os adequados a um fim específico. Por exemplo, seleccionar fragmentos poéticos conhecidos para a inclusão no

jornal da escola, numa revista feminina, no suplemento literário de um jornal, no discurso da Associação de Estudantes ou para afixar numa estação do Metropolitano ou na sala de convívio da escola...

Fotografias e quadros

Apresentar séries de fotografias ou quadros é adequado para exercícios de descrição ou até mesmo de narração se, a partir da foto de alguém se fizer a previsão da história de vida dessa pessoa.

Canções

A canção propicia a discriminação do léxico, fonologia e sintaxe e é particularmente para os níveis iniciais da aprendizagem da língua ou para níveis etários mais baixos. Os traços prosódicos permitem uma melhor identificação do acento característico da LM e da língua-alvo. Uma apresentação comparativa de canções em várias línguas com a mesma melodia facilita a compreensão ao passo que os motivos melódicos e rítmicos contribuem para esclarecer o contexto semântico e enfatizar determinadas expressões.

Actividades para a ORALIDADE (OUVIR e FALAR)

Adequam-se a estas actividades os seguintes tipos de interacção:

a apresentação oral
a discussão
a conversa ou debate
a entrevista
a contratação de serviços

São exemplos de actividades para a competência no domínio da oralidade:

Actividades informativas	Actividades interaccionais	Actividades de gestão de interacções
<ul style="list-style-type: none">• fazer comparações• dar instruções• fazer sugestões• obter permissão• expressar necessidades• desculpar-se• argumentar	<ul style="list-style-type: none">• pedir esclarecimentos• auto-corrigir-se ou corrigir outros• expressar incerteza• persuadir• discordar /concordar	<ul style="list-style-type: none">• tomar uma decisão• iniciar / terminar uma interacção• dar a vez a outros oradores• mudar de tópico• assegurar a continuidade da interacção

Actividades para a LEITURA

Em actividades de compreensão escrita ou leitura, é relevante o conhecimento do mundo que se mostre relevante para tal, bem como a activação de construção e revisão de hipóteses. Existem diferentes modos de ler consoante a finalidade que se tem em vista (ler instruções, ler para compreender o essencial ou, pelo contrário, para obter pormenores, ler para compreender questões implícitas, etc.). Todas estas finalidades requerem diferentes estratégias de leitura.

Assim, o leitor pode obter apenas as ideias principais e o tema principal do texto, estabelecer rapidamente a sua estrutura ou decidir da sua relevância para aquilo que procura. Pode procurar informação específica como gráficos, certas palavras ou nomes numa bibliografia.

O Quadro Europeu apresenta uma grelha de compreensão na leitura geral relacionada com os níveis de comuns de referência que aqui se apresentam sintetizados nos níveis principais:

	COMPRRENSÃO NA LEITURA GERAL
Nível C (1 e 2)	É capaz de interpretação crítica de textos longos e complexos de vários tipos, relacionados ou não com a sua área de especialidade.
Nível B (1 e 2)	É capaz de ler com um grau satisfatório de compreensão, utilizando diferentes estilos de leitura.
Nível A (1 e 2)	É capaz de compreender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente.

Adaptado de QECR, p. 107

São exemplos que promovem a competência de LEITURA as seguintes actividades:

- fazer inferências (a partir do contexto, de motivações, etc.)
- identificar marcas enunciativas
- apreender a organização lógica do texto (os fluxogramas poderão ajudar)
- identificar ideias implícitas
- distinguir factos de opiniões ou hipóteses
- identificar o tipo textual
- seguir o desenvolvimento de um argumento
- reconhecer atitudes e emoções do sujeito enunciador

Actividades para a ESCRITA

As actividades deste tipo envolvem diferentes tipos de estratégias e a activação de diferentes recursos que se mobilizam e a passagem por várias fases, do planeamento,

passando pela compensação (pode ter-se uma maior ousadia nas experiências ou usar-se uma linguagem que já se conhece) até à remediação.

O Quadro Europeu propõe uma grelha de competências que se relacionam com a actividade de escrita em geral, podendo as grelhas serem expandidas no caso da escrita especializada, por exemplo, escrita criativa ou escrita para fins académicos.

	PRODUÇÃO ESCRITA GERAL
Nível C (1 e 2)	É capaz de escrever textos sobre assuntos complexos, com clareza e fluência, num estilo adequado, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
Nível B (1 e 2)	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
Nível A (1 e 2)	É capaz de escrever frases simples ligadas por conectores simples.

(Adaptado de QECR, p. 96)

Exemplos de tipos textuais:

- livros (de ficção ou não)
- jornais e revistas (incluindo revistas literárias)
- manuais (escolares e de instruções, livros de cozinha)
- publicidade, brochuras e prospectos, folhetos, etc.
- banda desenhada

- avisos, letreiros e sinalizações
- cartas (pessoais ou profissionais), notas, bilhetes e mensagens
- memorandos, relatórios e curricula
- formulários
- exercícios, composições e ensaios

Estes tipos enquadram-se em contextos diferenciados de uso e em finalidades comunicativas diversas. Processar um texto para comunicar um acidente de viação num formulário próprio, deixar um bilhete a um amigo ou tomar notas durante uma conferência requer competências diferenciadas. A consciência dessas situações é sempre útil, pelo que convém trabalhar diferenças de registo e a adequação sociolinguística dos enunciados.

É importante também chamar a atenção para que a leitura e a escrita envolvem mais do que saber operar com o sistema linguístico. A compreensão de que um texto é um constructo histórico-social implica a consideração do papel, estatuto e posição dos emissores dos textos e com, isso, se pode atingir melhor a independência crítica.

O trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo é uma metodologia que favorece a disposição dos alunos para desenvolverem de forma autónoma as tarefas que têm de realizar. A explicitação das tarefas mostra-se essencial.

Anexo 1 – Estratégias negociativas de aprendizagem mobilizadas em situação colaborativa

- ❑ **Centradas na Tarefa**
 - Regulação da distribuição (do tempo, da palavra, da actividade, do assunto, do material pedagógico, dos papéis)
 - Organização do trabalho (pedido de confirmação, de clarificação, de verificação, de explicitação, de assistência, de tempo)
 - Mobilização de recursos (material auxiliar, práticas anteriores, professora, pares)
 - Identificação de dificuldade
- ❑ **Centradas no Processo**
 - Hierarquização das prioridades (quanto às tarefas e quanto aos saberes específicos)
 - Controle dos saberes disponíveis
 - Controle do modo como aprende (preferências, necessidades, estilos de aprendizagem)
 - Controle / regulação dos processos didácticos (actividades, objectivos, conteúdos, materiais)
 - Explicitação de estratégias de aprendizagem
 - Auto-avaliação
 - Hetero-avaliação (dos colegas, do professor, do processo didáctico)
 - Organização / planificação (identificação e selecção das condições necessárias à aprendizagem)
- ❑ **Centradas na Língua / comunicação**
 - Identificação de erros
 - Confirmação de saber
 - Explicitação de sentido, de regras
 - Auto e hetero-reparação
 - Alargamento do conhecimento linguístico/comunicativo (criação / invenção de palavras a partir do conhecimento em LE, estrangeirização; substituição de palavras ou expressões pouco seguras ou desconhecidas por equivalentes, ...)
 - Uso de conhecimentos anteriores para inferir ou deduzir sobre aspectos particulares da língua/comunicação
 - Recurso à LM, ou a outras LE
 - Pedido de confirmação, de explicitação, de verificação, de repetição, de clarificação, de saber
- ❑ **Estratégias afectivas** (positivas e negativas): face à língua, à tarefa, ao grupo, ao professor, à aprendizagem
- ❑ **Estratégias menos fomentadoras da aprendizagem:** de evitamento, de abandono, de redução

(Almeida e Sá, 2002: 101)

EXERCÍCIO DE AUTO-AVALIAÇÃO:

11. Leia o Capítulo 4 do Manual de apoio à disciplina (Marques, 2003). Os enunciados que se seguem correspondem a orientações que, referidas no capítulo, pretendem privilegiar o aspecto comunicativo. Coloque ao lado de cada um deles uma das letras D, S ou C, conforme o enunciado evidencie, respectivamente, uma dimensão Didáctica, Sociolinguística ou do domínio Cultural.

- ___ 1. Integração das capacidades-base em situações de aprendizagem.
- ___ 2. Produção e utilização apropriada de actos de fala, a partir de uma variedade de situações de comunicação, implicando diversos tipos de interlocutores.
- ___ 3. Desenvolvimento de capacidades linguísticas e de uma verdadeira competência comunicativa.
- ___ 4. Desenvolvimento das variedades linguísticas (linguagem corrente, dialecto...)
- ___ 5. Aquisição dos elementos morfossintácticos de maneira dedutiva e em contexto.
- ___ 6. Dedução de informações de jornais e anúncios.
- ___ 7. Utilização de situações tão autênticas quanto possível e respondendo às necessidades e à vivência dos alunos.
- ___ 8. Utilização de registos apropriados (familiar, informal, formal...)
- ___ 9. Apresentação de situações comunicativas representativas da comunidade linguística alvo, veiculando os seus valores socioculturais.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA:

Almeida, C. e M. H. Araújo e Sá, 2002, “A negociação de estratégias na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira – um olhar sobre as interacções dos alunos em situação de construção colaborativa de saber(es)” in Cristina Mello e al., *Didáctica das Línguas e das Literaturas em Portugal*, Coimbra: Pé de Página, p. 93-102.

Marques, M. E., 2003, *Português Língua Segunda*, Lisboa, Universidade Aberta.

Conselho da Europa, 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa, Asa.

Sequeira, Rosa Maria, 2006, *A poesia na aula de língua*, Lisboa, Universidade Aberta (texto policopiado para uma acção de formação de professores)

6. A AVALIAÇÃO

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- ponderar a avaliação na abordagem comunicativa
- adaptar métodos de avaliação a opções curriculares e capacidades comunicativas
- conceber e aplicar correctamente testes de avaliação

Critérios

Existem vários critérios de um bom sistema de avaliação, por exemplo, o critério de **inteligibilidade** (todos os interessados devem compreender o resultado dos testes, por isso a avaliação deve usar um sistema de referência claro), o critério de **informação** (os resultados dos testes devem proporcionar informações úteis para todos os interessados e principalmente para o aprendente no que respeita, por exemplo, a progressos feitos e pontos fracos), o critério de **não interrupção** (o processo de avaliação deve ser uma parte integrante do processo de aprendizagem) ou o critério de **frequência** (se a informação da avaliação é útil, então deve ser praticada com frequência).

O Quadro Europeu selecciona 3 critérios fundamentais: **validade**, **fiabilidade** e **exequibilidade**.

A **validade** respeita à possibilidade de demonstração. Uma avaliação é válida se, por um lado, demonstrar que o que é avaliado é o que **deve ser** avaliado e, por outro, se a informação recolhida der uma **representação exacta da proficiência** do examinando.

A **fiabilidade** prende-se com a medida ou critério usado para diferentes examinandos e à **correlação** que pode ser estabelecida. Um teste é fiável se pode ser correlacionado com outro com a mesma finalidade de avaliação, isto é, se há um grau de **conformidade** entre dois testes relativamente **àquilo que é avaliado** e ao **modo como o desempenho é interpretado**.

A **exequibilidade** diz respeito à possibilidade prática de avaliação. É possível apenas observar uma amostra limitada do desempenho e há limites quanto ao número de categorias a apresentar como critério. Neste sentido, embora possa apresentar muitas especificações, o Quadro pretende ser apenas um ponto de referência e não propriamente um instrumento prático de avaliação (op. cit.: 245).

Tipos de testes

Quanto aos tipos de testes, fundamentalmente existem dois tipos:

Os testes de **nível**, que avaliam, no conjunto, as aquisições do aprendente para o classificar (para uma selecção ou orientação) e os testes de **controlo ou de progresso**, relativos a um programa de aprendizagem.

Se admitirmos as duas premissas seguintes:

- 1) a aprendizagem de uma língua tem como objectivo principal fornecer ao aprendente a competência de comunicação em situações reais ou autênticas;
- 2) a avaliação visa verificar em que medida os objectivos de aprendizagem foram atingidos,

então deve concluir-se que a avaliação deve ter por objectivo principal verificar em que medida o aprendente é capaz de comunicar em situações reais de comunicação.

Isto significa que, para ser válida, a avaliação exige que se tenha uma amostra variada de tipos representativos de discurso, de capacidades-base e de competências comunicativas básicas em língua. Importa acrescentar ainda que esta amostra deve ser representativa do conjunto ilimitado de capacidades comunicativas.

A progressão harmoniosa nas diferentes componentes é a finalidade que geralmente se pretende alcançar, o que não impede uma atenção particular a uma ou outra componente da competência comunicativa.

No entanto, não existe um teste que, só por si, possa testar toda a complexidade e toda a diversidade da competência comunicativa. O que ocorre é que cada teste tem objectivos específicos representativos do objectivo principal que é a medida da competência comunicativa global.

“É, evidentemente, importante definir níveis de conteúdos e de progressão. Pode-se fazê-lo em termos de uma componente privilegiada (linguística ou nocional / funcional, por exemplo) ou promovendo o progresso em todas as dimensões de uma determinada língua. Mas é igualmente importante distinguir claramente as componentes de um currículo multidimensional (tendo especialmente em conta as dimensões do Quadro de Referência) e distinguir métodos de avaliação, orientando-se para dispositivos de aprendizagem e de certificação modulares.”

(QECR, 2001: 240)

A formação inicial para crianças e jovens assenta no desenvolvimento de competências gerais ou comunicativas enquanto a educação contínua especializada para adultos assenta no desenvolvimento de competências que estão relacionadas com o funcionamento da língua num contexto específico, ou seja, neste âmbito, os objectivos são formulados em termos de actividades linguísticas específicas ou de capacidades funcionais relativas a determinado domínio.

O QECR está construído de modo a integrar a planificação da aprendizagem auto-dirigida de modo flexível, podendo o programa de aprendizagem e até a certificação adquirir uma forma **global** (todas as dimensões da competência comunicativa), **modular** (uma área restrita com um fim específico), **ponderada** (determinados aspectos que conduzem a um perfil de aluno, no qual ocorre um nível elevado numa área de conhecimento ou numa capacidade) ou **parcial** (apenas certas actividades e capacidades, por exemplo, as capacidades produtivas).

“Por essa razão o QECR não se contenta em fornecer um conjunto de competências globais e reconhece competências parciais, por exemplo, as quatro que são abrangidas por ouvir / falar / ler / escrever ou que se baseiam nas subcompetências da competência comunicativa. Poderão muito bem ser aplicados testes de vocabulário, se isso for importante para o fim que se tem em vista. Quer dizer, o QECR muda de perspectiva na avaliação e certificação consoante a concepção do currículo: ‘sistemas diferentes, com aprendentes diferentes e em contextos diferentes, seleccionam e combinam características, de modos diferentes, para diferentes tipos de avaliação’”.

(QECR, 2001: 267).

O princípio de isolar capacidades na avaliação justifica-se: se se quer avaliar a compreensão de leitura, não se pode pedir ao aluno que escreva, pois ele pode compreender bem e contudo não ser capaz de expressar o que compreendeu. O que não se justifica é exagerar este princípio ao ponto de impedir a combinação de duas ou mais capacidades. Existem várias situações onde intervêm várias capacidades combinadas, por exemplo,

quando se tomam notas, está presente a compreensão oral ou escrita e a expressão escrita. O Quadro Europeu é explícito a este respeito:

“A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades, por ex.: a interacção com um funcionário do serviço público e o preenchimento de um formulário; a leitura de um relatório e a discussão com os colegas para chegar a uma decisão sobre um projecto; o respeito pelas instruções escritas quando se está a montar alguma coisa (...) etc.” (QECR, 2001: 217)

Muito embora não isentos de dificuldades, o procedimento da simulação e o uso de documentos autênticos são comuns no domínio da avaliação em contexto escolar. Entende-se que vale mais criar uma situação mais próxima possível de uma situação real do que uma situação completamente artificial. Os documentos autênticos terão de ser utilizados com cuidado no momento da avaliação, pois a distância entre as competências que eles exigem e as dos alunos pode ser grande.

Este é um exemplo muito comum e simples que tenta aproximar-se de uma situação autêntica com recurso à simulação:

Indicar um itinerário para chegar a um determinado ponto partindo de outro. Podem variar-se os pontos de partida e chegada, acrescentando pontos de referência da cidade, por exemplo, monumentos, edifícios, serviços, etc.



Níveis

Para ajudar a comparação de sistemas dentro da Europa e para facilitar a descrição do nível atingido, o QECR estabelece 6 níveis, partindo de uma divisão inicial em 3 níveis:

A	B	C
Utilizador elementar	Utilizador independente	Utilizador proficiente
<div>A1 iniciação</div> <div>A2 elementar</div>	<div>B1 limiar</div> <div>B2 vantagem</div>	<div>C1 autonomia</div> <div>C2 mestria</div>

A ALTE (Association of Language Testers in Europe - Associação de Examinadores de Línguas na Europa) apresenta grelhas específicas para cada uma das capacidades-base, LER, OUVIR, FALAR e ESCREVER, bem como grelhas adequadas à finalidade da avaliação (cf. www.alte.org).

Este organismo possui um sistema de 5 níveis, estando actualmente a trabalhar para a inclusão de um nível de iniciação, podendo assim a correspondência com os níveis do Quadro ser a seguinte:

Níveis do Conselho da Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Níveis ALTE	Nível Iniciação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5

O Quadro Europeu refere o principal aspecto que define cada um dos níveis:

Nível 5 (C2) Bom utilizador:

É capaz de compreender, sem grande esforço, praticamente tudo o que lê ou ouve. Consegue expressar-se com espontaneidade, fluência e exactidão, sendo capaz de distinguir finas nuances de significado, até mesmo em situações mais complexas.

Nível 4 (C1) Utilizador competente:

É capaz de comunicar de uma maneira correcta em termos de adequação, sensibilidade e capacidade para lidar com os assuntos que lhe não são familiares. Consegue entender uma grande variedade de textos mais extensos e complexos e também

compreender significados implícitos. Sabe usar o idioma com eficácia na sua vida social e profissional.

Nível 3 (B2) **Utilizador independente**

É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos e de entender discussões técnicas na área da sua especialidade. Sabe expressar-se clara e detalhadamente sobre uma grande variedade de temas e participa sem esforço numa conversa com falantes nativos.

Nível 2 (B1) **Utilizador limiar:**

É capaz de compreender os pontos essenciais na língua padrão e em relação a temas familiares. Sabe expressar-se com simplicidade e coerência sobre temas do quotidiano.

Nível 1 (A2) **Utilizador elementar:**

Consegue entender frases e expressões frequentes e relacionadas com assuntos de prioridade imediata. Sabe comunicar em situações banais e de rotina que não exijam mais do que uma troca simples e directa de informações. É capaz de utilizar recursos simples.

Nível **Iniciação** (A1)

Consegue compreender e usar expressões usuais e muito simples. Sabe apresentar-se e apresentar outras pessoas e fazer e responder a perguntas de carácter pessoal. Consegue comunicar de forma simples quando o interlocutor fala devagar e com clareza e se mostra disposto a colaborar.

Validade

Na complexidade da avaliação, há que atender a que por vezes há a tendência para avaliar o que é mais fácil de avaliar. As competências a desenvolver deverão ser objecto de avaliação frequente: se é a competência oral que se quer desenvolver, então deve testar-se a competência oral. A questão de como fazer testes mais válidos também não poderá ser esquecida.

Arthur Hughes (2003) sugere maneiras para melhorar a avaliação, das quais se apresentam alguns exemplos:

- incluir itens suficientes
- Incluir itens que discriminem entre bons e maus alunos
- não permitir demasiada liberdade ao examinando
- evitar a ambiguidade e fornecer instruções claras e explícitas

Para cada teste é sempre conveniente colocar as seguintes questões:

- qual é o propósito do teste?
- que capacidades e competências se pretendem avaliar?
- as capacidades estão separadas ou integradas?
- quais os itens objectivos e subjectivos?
- o teste consegue avaliar a capacidade comunicativa ou apenas a competência linguística?
- a avaliação pretende ser global ou modular?
- a avaliação pretende ser ponderada ou parcial?
- de que modo a interpretação do resultado influi na avaliação?

A estas questões técnicas podem acrescentar-se outras de natureza ética:

- Ao serviço de quem está a avaliação?
- Quem são os destinatários e quem beneficia da avaliação?
- Que usos se pode fazer da avaliação?
- Que funções (explícitas e implícitas) desempenha a avaliação escolar?
- Qual o tipo de avaliação é mais útil para o aprendente?
- Qual o tipo de avaliação mais adequado e mais realizável no contexto em que se está?
- O sistema de avaliação assegura a qualidade da aprendizagem?
- De que modo o sistema assegura a avaliação justa e não só objectiva para além de aspectos formais?

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA:

Conselho da Europa, 2001, “Avaliação”, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa, Asa, pp. 243-267.

Hughes, A., 2003, *Testing for Language Teachers*, 2ª ed., Cambridge: Cambridge University Press

EXERCÍCIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO:

12. Assinale V (Verdadeiro) ou F (Falso) as seguintes asserções relativas à avaliação.

	V	F
1. Um teste é fiável se dá lugar ao mesmo tipo de resultados sejam quais forem os correctores.		
2. Um teste é válido se avaliar o que tem por objectivo avaliar.		
3. Num acto que se quer comunicativo, não convém recorrer à língua materna		
4. A avaliação da expressão é mais complexa do que a avaliação da compreensão.		
5. A avaliação da compreensão está ligada a uma única estratégia de tipo funcional.		
6. Não é aconselhável utilizar documentos autênticos no momento da avaliação.		
7. Na abordagem comunicativa, não há diferenças formais entre actividade e teste.		

13. Assinale, de entre os seguintes objectivos, o que, visando o desenvolvimento da produção escrita, é adequado para testar esta competência.

- ☐ A. Infere o sentido de palavras desconhecidas.
- ☐ B. Elabora enunciados coesos.
- ☐ C. Reconhece citações.
- ☐ D. Identifica marcadores de discurso.

14. Qual o objectivo que visa o desenvolvimento da capacidade base LER e se presta a testar esta competência?

- ☐ A. Reproduz enunciados de uso corrente.
- ☐ B. Isola informação relevante.
- ☐ C. Organiza um texto coerente.
- ☐ D. Reproduz enunciados conhecidos.

15. De entre os enunciados seguintes, escolha aquele que deveria ser **excluído** pelo professor, seguindo uma metodologia comunicativa.

As situações de avaliação devem integrar ...

- ☐ A. uma tarefa adequada a um objectivo de aprendizagem fixado.
- ☐ B. uma tarefa a realizar pelo aprendente.
- ☐ C. uma simulação de uma situação verosímil.
- ☐ D. um conjunto de exercícios elaborados para o ensino.

16. Considere o seguinte objectivo: "o aluno é capaz de construir sentido jogando com palavras e expressões de forma lúdica". Indique qual das seguintes actividades é a mais adequada para a sua consecução.

- ☐ A. Organizar campos semânticos.
- ☐ B. Organizar campos lexicais.
- ☐ C. Construir pequenos poemas.
- ☐ D. Recitar pequenos poemas.

17. Mediante a apresentação de uma planta de uma cidade portuguesa, escolha a actividade que **MELHOR** se adequa ao tratamento deste material, se quiser testar a capacidade de escrever.

- ☐ A. Redigir a descrição de ruas.
- ☐ B. Conceptualizar uma história na cidade.
- ☐ C. Estabelecer relações entre ruas.
- ☐ D. Seguir o itinerário duma determinada rua.

7. CHAVE DOS EXERCÍCIOS

Item 1. Verdadeiro / Falso	F: 1,3,4,5 e 8	V: 2,6,7 e 9
Item 2. Alternativa B		
Item 3. Alternativa C		
Item 4. Alternativa D		
Item 5. Alternativa A		
Item 6. Alternativa A		
Item 7. Verdadeiro / Falso	F: 2,4,5 e 7	V: 1,3 e 6
Item 8. Alternativa C		
Item 9. Alternativa A		
Item 10. Verdadeiro / Falso	F: 2,5,6 e 7	V: 1,3 e 4
Item 11. Sequência D S D S D C D S C		
Item 12. Verdadeiro / Falso	F: 3, 5 e 6	V: 1, 2, 4 e 7
Item 13. Alternativa B		
Item 14. Alternativa B		
Item 15. Alternativa D		
Item 16. Alternativa C		
Item 17. Alternativa A		

8. BIBLIOGRAFIA GERAL

Alix, C., 1989, “Formes d` apprentissage dialogiques et communication interculturelle. Eléments conceptuels et méthodologiques pour la définition d`une didactique interculturelle” in J. Retschitzky et al., *La Recherche Interculturelle*, vol. 2, Paris, Harmattan, pp. 295-303.

Almeida, C. e M. H. Araújo e Sá, 2002, “A negociação de estratégias na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira – um olhar sobre as interações dos alunos em situação de construção colaborativa de saber(es)” in C. Mello e al., *Didáctica das Línguas e das Literaturas em Portugal*, Coimbra: Pé de Página, p. 93-102.

Alonso, T., 2006, *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica*. Espanha: Intituto Cervantes-UIMP.

Ançã, M. H., 1999, “Da língua materna à língua segunda” in *Noesis*, 51 <http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.ttm> (acesso em 6/5/2006)

Ançã, M. H., 2002, “Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência” in Cristina Mello e tal (org.) *Didáctica das Línguas e das culturas em Portugal, Actas do I Encontro Nacional de SPDLL*, Coimbra, Pé de Página, pp. 61-68.

Banks, J., 1994, *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn and Bacon.

Béacco, Jean-Claude e Michael Byram, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg: Conselho da Europa.

Bronckart, J.P., 1997, “Le texte comme lieu d`articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature” in José Cantero et al. (org.s), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*, Actas do IV Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Didáctica de Língua e Literatura, Barcelona, Universidade de Barcelona, pp. 13-23.

Brumfit, C., R. Ellis e J. Levine (ed.s), 1985, *English as a Second Language in the United Kingdom*, Pergamon-British Council.

Byram, M., E. Murphy-Lejeune, e G. Zarate (eds.), 1995, Cultural representations in foreign language learning and teacher training, *Language Culture and Curriculum*, 8 (3).

Byram, Michael, 2000, Assessing intercultural competence in language teaching in : <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> (17/4/2007)

Conselho da Europa, 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa, Asa. In http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf (31/5/2006)

Conselho da Europa, 1990, *Threshold level* in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp (15/12/ 2007)

Conselho da Europa, 2001, *Portfolio Europeu de Línguas* in http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio_europeu_Sec.pdf (31/5/2006)

Cuq, J.P., 1991, *Le français langue seconde*, Paris: Hachette.

Cuq, J.P. e I. Gruca, 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses de Grenoble.

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 1999, *Noesis*, nº 51 (nº dedicado ao Português Língua Não Materna) in: <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/index.htm> (5/6/2008)

Galisson, R., 1997, “Problématique de l’éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen” in *ÉLA - Études de Linguistique Appliquée*, nº 106, Bril - Junho, pp. 141-160.

Hansen, K., 1995, *Kultur und Kulturwissenschaft*, Tübingen / Basel: Francke.

Hughes, A., 2003, *Testing for Language Teachers*, 2ª ed., Cambridge: Cambridge University Press.

Kennedy, C., 1986, “The future of English Language Teaching”, in *System* 14, 3, pp. 307-314.

Kramsch, C., 1991, "Culture in language learning: a view from the U. S." in Kees de Bot et al. (ed.s). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 217-240.

Kramsch, C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C., 1996, "The cultural component of language teaching" in http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm (24-08-2007).

Krashen, S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.

Leiria, I., 1999, *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino* in http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1642 (19/08/07)

Leite, C., 2002, *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Ministério da Ciência e Tecnologia.

Liaw, M., 2006, *E-learning and the development of intercultural competence*. Article from: *Language Learning & Technology*, 10, (3), pp. 49-64.

Littlewood, W., e Streven, 1984, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Marques, Maria Emília Ricardo, 2003, "Comunicação, enunciação e variação", *Português, Língua Segunda*, Lisboa: Universidade Aberta, p. 141-171.

Marques, Maria Emília, 2003, *Português Língua Segunda*, Lisboa, Universidade Aberta.

Mitchell, Rosamond e Florence Myles, 1998, *Second Language Learning Theories*, New York: Oxford University Press.

Peytard, J. et al., 1982, *Littérature et Classe de Langue, Français Langue Étrangère*, Paris, Hatier-CREDIF.

Sá, H., M. B. Canha e C. Gonçalves, 2003, *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Samovar, L., R. Porter e L. Stefani, 1997, *Communication between cultures*, Belmont, C. A: Wadsworth Publishing Co.

Sequeira, Rosa Maria, 2006, *A poesia na aula de língua*, Lisboa, Universidade Aberta (texto policopiado para uma acção de formação de professores)

Stern, H.H., 1991, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Stevens, P., 1987, “English as an International Language”, *Forum XXV*, 4, pág. 60

Stevens, P. e W. Littlewood, 1984, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Stevens, Peter, 1987, “English as an International Language”, *Forum XXV*, 4, pág. 60

Taylor, C. 1992, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tomalin, B. e S. Stempleski, 1993, *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

FIM